

A TUDOMÁNYOS ÉS AZ ISKOLAI MŰELEMZÉS KAPCSOLATÁNAK PROBLÉMÁI

Írta: KESZTHELYI GYÖRGY

Irodalomtanításunk alapja a műelemzés. Napjainkban az iskolai gyakorlat fő elve a *műközpontúság*, amely az oktatás minden szintjén a tantervi céloknak és követelményeknek megfelelően az *elemzésben realizálódik*. Az irodalomtanítás problémái a műelemzéssel állnak kapcsolatban, a viták és támadások is a műelemzés körére koncentrálnak.

A felszabadulás után az ellenforradalmi örökséget kellett felszámolni, az ötvenes években új nevelési tartalom megvalósítását kezdték meg, s „az új tantervek történelmi érdeme, hogy a marxista világnézet megalapozásának, tehát határozottan a szocialista tartalmú nevelésnek a szolgálatában szervezik meg az iskolai oktatást”. [1]

Az irodalomelméleti alapfogalmak rendszeres tanítása készítette elő a műelemzés kibontakozását, amely a hatvanas évek elejétől figyelhető meg elsősorban a középiskolai, főleg a gimnáziumi tanításban. Csak az eszmei tartalmak és az elméleti ismeretek megszilárdulása érlelhette meg azt a kedvező helyzetet, amelyben az irodalomtanítás kezdeti próbálkozások után a mű intenzívebb vizsgálatát tűzhette ki célul. „Korszerű irodalomtanításunk egyik fő vívmánya, hogy a pusztán irodalmi adatok, kész megállapítások helyett a műelemzés került a tanítás középpontjába...” [2]

Azóta a műelemzés jelentősége elmélyült, szerepe egyre bővült, s ma átszövi egész irodalomtanításunkat. Vizsgatételeinkben, főleg az érettségi írásbeli tételekben a tanulók évről-évre olyan feladatokat kapnak, amelyek műelemzést tartalmaznak. Követelményrendszerünk a tanulóknak a műelemzésben való jártasságát és készségét hangsúlyozza, az érettségi és az egyetemi felvételi vizsgákról készült jelentésekben ugyanezt fokozott figyelemmel részletezik. Pedagógiai szakirodalmunkban nem szűnő érdeklődéssel foglalkoznak a kérdéskörrel, s egy friss sorozat legtöbb kötetét ez a kérdéskomplexum hívta életre. [3]

Az irodalomtanításunkat ért egyes bírálatok a műelemzés körül kristályosodnak ki; Tankönyveinket elemző írások a műelemzések mechanikus semmitmondását tűzik pellengérre, [4] amikor az árulkodó nyelvi ismétléseket gyűjtik egybe. A sajtóban fel-fellángoló támadások főleg azt kérik számon a tanároktól, hogy a műveket alacsony szinten közelítik meg. Ezek a nem szakmai körökből származó bírálatok egyrészt azt bizonyítják, hogy irodalomtanításunk széles közvéleményt mozgat meg, másrészt azt is, hogy a közvéleménynek hangot adó szerzők a műelemzést tartják a tanítás egyik legfontosabb elemének. Míg korábban az anyagelosztásról vitáztak, egyes értékeléseket vitattak, ma a szakmai körökben és a közvéleményben egyaránt a műelemzés a legelevenebb téma.

A műelemzés gyakorlata iskoláinkban elterjedt, s a módszerek gazdagodásával, finomításával fokozottan ért el a korábbihoz képest magas szintet. További fejlődés

azonban nemcsak a részletek kidolgozásától remélhető. *Az iskolai elemzés fejlődése több tényezőtől függ, az egyik állandó és döntő tényező a tudományos elemzéssel való kapcsolata.* Az a kérdés, vajon mennyiben tudja követni, a maga hasznára fordítani az irodalomtanítás a tudományos elemzés módszereit és eredményeit, főleg azokban a periódusokban, amikor ez a tudományos diszciplína felfrissül, új módszereket próbál ki. Ennek a problémakörnek a tanítással összefüggő részleteit tehát azért érdemes közelebbről megvizsgálni, mert ezek tisztázása vagy legalább tudatosítása a fejlődés feltétele.

A vizsgálódást egy sajátos tényező indokolja. A gyakorlat azt mutatja, hogy az igényes irodalomtanár sokféle módon használja fel az irodalomtudomány eredményeit. Monográfiák, tanulmányok vagy az irodalomtörténeti összegezés közvetlen felhasználása mindennapos akár úgy, hogy a tanár felkészülését erősíti azok részleteivel, akár úgy, hogy az órán felolvas ezekből a forrásokból, esetleg tanítványai kezébe is eljuttatja. Bár a szakirodalom felhasználásának kérdéseit elvileg nem tisztázták, a gyakorlatban a pedagógus folyamatosan merít belőle egyéni meglátása és ambíciója szerint.

Egyes irodalomtörténeti vagy elméleti kérdésekről a pedagógus legtöbbször úgy vesz tudomást, hogy elfogadja a mindenkori eredményeket. Irányzatok, elméleti viták vagy esztétikai kérdések kialakításának útját maga ritkán járja végig, csupán a végeredményt és az összegezést fogja fel, mert se nem ellenőrizheti, se nem alakíthatja a tudományos eredményt; ez a szakember feladata. A szentimentalizmus helyét, szerepét vitatják, a gyakorló pedagógus azonban, amíg nem tisztázódik az irányzat helye és jelentősége, azt a régebbi álláspontot fogadja el, amelyet a tananyag és a tankönyv rögzített.

Más a helyzet a műelemzés terén. A konkrét műelemzést nemcsak elolvashatja, hanem egész folyamatán végigjárhat, részleteit ellenőrizheti, egyszóval a maga körébe vonhatja. *A műelemzés az a terület, amelyen a pedagógus és a tudomány képviselője találkozhat* abban a tekintetben, hogy a pedagógus is követheti a szaktudomány eredményeinek alakulását, átgondolhatja, s ezért közvetlenül felhasználhatja a maga gyakorlatában. Ki ne értékesítette volna a Szeptember végén elemzésben HORVÁTH JÁNOS monográfiájának részletét, vagy Mikszáth regényeinek tanításában KIRÁLY ISTVÁNÉ? Semmiben sem olyan szoros a szakirodalom és a tanár kapcsolata, mint a műelemzésben, bár e kapcsolatnak az általános vonatkozásait nem próbálták tisztázni. A gyakorlat spontán módon megkerülte az elméleti alapozást, s a tudományos műelemzés értékesítése irodalomtanításunk elidegeníthetetlen hagyományává szilárdult. Közös tapasztalat, hogy még akkor sem szakadt meg ez a hagyomány, amikor hivatalosan alig értékelték, sőt, minthogy a marxista tudomány nem művelt ki egyes területeket, kockázatos vállalkozásnak számított a régebbi művek felhasználása.

Újabb irodalomtörténeti munkáinkban a műelemzés igen jelentős helyet foglal el. A szakkritika egyöntetűen az elemzések színvonalát dicséri, sőt az egész mű értékelésében kiemeli a szerző eljárásait és konkrét eredményeit. Király István Ady-könyvéről számos recenzens véleményét összegezi SZABÓ B. ISTVÁN: „A módszert tekintve: mindvégig olyan komplex elemzési eszköz- és szempontrendszer működött, amilyenre mestereinél (s eddig a magyar irodalomtudományban senkinél) sincsen példa.” „Így lesz a könyv: folyamatos műelemzés (életműelemzés) s nem pusztán egyes verselemzések füzére.” [5] Vagy SÖTÉR ISTVÁN Keresztury Arany-monográfiájának elemzéseit több szempontból tartja jelentősnek: „Keresztury könyvének legfontosabb részei a műelemzések. A kötet verselemzéseit olvasva egy felfrissült Arany-érzekeles válik birtokunkká, és követendő példának érezhetjük a művek meg-

közelítésének azt az egyszerű, de talán legmagasabb rendű módját, mely belülről képes szemlélni egy-egy alkotását.” SÓTÉR a műelemzések általános szerepét is felveti a könyv kapcsán: „Az irodalomtörténetírás nem mindig képes a művek költői érzékelésére. Régi irodalmunk ugyancsak rászorult az ilyen felfedezőkre, mint Babits, aki Vörösmarty epikáját és líráját modern és újszerű módon tudta értékelni, — vagy Szerb Antal, akinek magyar irodalomtörténete a művek ilyen érzékelésére és mintegy újbóli felfedezése miatt maradt tanulságos napjainkig.” [6]

Ha a műelemzés az irodalomtudományban, pontosabban az irodalomtörténetírásban reneszánszát éli, s ha az irodalomtudománynak éppen ez a leginkább értékelhető és hasznosítható területe, akkor az *irodalomtanításnak fokozottabban kell odafigyelnie az újabb eredményekre* és példákra, hogy a maga fejlődését biztosíthassa. Az oktatás vallaná kárát, ha ragaszkodnék a szokás szentelte hagyományhoz, spontánul követné a tudományos fejlődést, s nem nézne szembe azzal a ténnyel, hogy a tudomány fejlődés új eljárásai és eredményei milyen következményekkel hatnak saját gyakorlatára. Azt az általános pedagógiai törekvést kell követnünk az irodalomtanításban is, hogy a tudományos fejlődéssel szoros párhuzamot tartson.

Első probléma a *módszerekből* adódik. A hagyományos genetikai és a strukturalista módszereknek egyaránt vannak hívei és művelői, akik egyeztetésre töreksenek, a két módszer egyöntetű értékesítésére. Még a strukturalista módszer látványos betörése előtt figyelmeztetett KERESZTURY DEZSŐ az egyedi és általános aspektusok vizsgálatának szükségességére: „A költői mű igen lényeges elemeit hanyagolnók el, ha megelégednénk azzal, hogy csak elszigetelt magányában ábrázoljuk, s legfeljebb egyik-másik vonását emeljük ki csupán akkor, ha pusztán, valamilyen történelmi esemény, esztétikai, lélektani vagy filozófiai tétel példaként utalunk rá. Ha hívek akarunk lenni tárgyunkhoz és feladatunkhoz, mindkét eljárással élnünk kell.” [7] Az utóbbi néhány évben, már a strukturalista elemzések megjelenése és a módszer tudomásulvétele után sem változott az az álláspont, mely a két jelenleg használatos módszer szintézisére törekszik. SZABOLCSI MIKLÓS egy, a pedagógusok számára tartott előadásában hasonló álláspontot képviselt: „A műelemzés kiragadja (ideiglenesen, munkahipotézisként) a művet az időfolyamatból, mintegy kiveszi onnan, hogy közelebből szemügyre vegye, majd az elemzés után visszaiktatja oda.” Az elemzésben az első mozzanat a mű „értelmes részek szervezett egészévé” való vizsgálata, a strukturalista mozzanat, s ezt követi az „időfolyamatba”, vagyis a történelmi fejlődésben való vizsgálat. „A műelemzés tehát egyszerre tételezi fel a mű viszonylagos önállóságát és ugyanakkor összefüggését a nagyobb környezettel, azaz a mikro- és makrostruktúrák kölcsönhatását és összefüggését.” [8]

A két módszer együttes alkalmazását fogadja el felsőoktatási gyakorlatunk. Több szakértő foglalkozott a felsőoktatás irodalomoktatásának kérdéseivel, közelebből a korszerű műelemzéssel [9], s felhívták a figyelmet a tudományos módszerek alkalmazására. HORVÁTH KÁROLY az egyetemi oktatás gyakorlatában szükségesnek látja a két módszer együttes érvényesítését: „Az egyetemi oktatásnak tehát — nemcsak elvi, hanem gyakorlati életpályára előkészítő okokból is — egyesítenie kell az irodalomtudomány mai két fő irányzatát: az irodalmi jelenségek történeti, genetikai megközelítését és azok analitikus, műelemző, „műközpontú” tárgyalását — egyetértően azzal a marxista irodalomtörténészek többsége által elfogadott állásponttal, amely e kétféle megközelítési mód dialektikus egységét hirdeti.” [10] A tanárképző főiskolák számára készült Bevezetés a műelemzésbe című jegyzetben a két módszer alkalmazásának lehetőségeit részletesen taglalja a szerző. [11]

A főiskolai oktatás a maga számára hasznosítja a tudományos módszereket, a középiskolai oktatásba azonban még nem hatoltak be ennek következményei.

A legutóbbi, pedagógusok számára rendezett „Baranyai Irodalomtanítási Napok” témái a kortárs irodalom modern műelemző módszerei és tanításának metodikai problémái voltak, amelyen a meghívott előadók a módszerek elvi és gyakorlati kérdéseit taglalták, a megbeszéléseken pedig a gyakorlatban felmerült nehézségeket vitatták, tapasztalatokat adtak át. A konferenciák egyik fő tanulságát abban vonhatjuk meg, hogy az új elemzési módszerekkel még csak ismerkednek a pedagógusok, s nem jutottak el a gyakorlati megvalósításhoz. Amíg az új elemzések-eredmények nem válnak szélesebb körben ismertté, s magában az irodalomtudományban nem fejlődik azok alkalmazása általánossá, addig csupán elvi elfogadásról, egyezésről lehet szó, vagy a pedagógus egyéni munkájában, kísérletképpen próbálkozik az új módszerekkel. Pedagógiai szakirodalmunk sürgető feladata, hogy az elemzés népszerűsítése, majd részletproblémáinak boncolgatása után szembenézzon a korszerű módszerek alkalmazásának lehetőségeivel.

Bonyolítja a helyzetet, hogy a „műelemzés” nem önálló iskola, nem külön filozófiai alapú kritikai eljárás, hanem sok szempontból gyakorolható, végezhető eljárások gyűjtőneve, — a legtöbb vizsgálati ágnak, módszernek, iskolának van műelemző gyakorlata.” [12] Szabolcsi Miklós rámutat az elemzések lehetőségeinek több fajtájára: nyelvészeti és stilisztikai, képszerkezet szerinti, ábrázolás-technikai, szemiotikai, genetikus, lélektani jellegű és ideológiai elemzést különböztet meg. Egy vers tüzetes elemzésével konkrét példát nyújt a több szempontú eljárásra, s azzal a megfontolással fejezi be kimerítő munkáját, hogy csupán néhány szempont szerint végezte az elemzést, de számos más szempont is vezetheti a mű megközelítését. [13]

Az iskolai gyakorlat válogat a szempontokban, ill. komplex elemzést ad, amikor több szempontot érvényesít. Sokszor annyira összeolvadnak a szempontok, átjárják és elfedik egymást, hogy nem tudatosulhat a szempontok és eljárások összefüggése. BENKŐ LÁSZLÓ régebben figyelmeztetett arra, hogy a „stilisztikai elemzés nem azonosítható sem az irodalmi, sem a nyelvi elemzéssel. Ezeket nem helyettesítheti, de mindkettőre támaszkodik. Célja a vizsgált mű nyelvi jeleiben megnyilvánuló expresszív (érzelmi hangulati, esztétikai hatást keltő) értékek feltárása.” [14] A gyakorlatban nem válnak el a szempontok, sőt a tanár munkája csak annyiban nevezhető komplexnek, hogy mindenféle megközelítési módhoz alkalomszerűen folyamodik, s azokat eklektikusan felhasználja.

Az irodalomtanárnak szükségképpen válogatnia kell, tehát szükségképpen eklektikusan végzi a művek elemzését. Az a széles körben elterjedt gyakorlat azonban, mely „ahány mű, annyiféle eljárás” elvét vallja, végül is zűrzavarhoz vezet, töredékes és bizonytalan eljárásokhoz, amelyekben tetszetős ötletek irányítják a munkát. Egyik műben a képi réteget vizsgálják, másutt a hangzósságot, megint egy másik műben az eszmeiséget fejtegetik, aztán a kompozíciót a következő tárgyalásban. Mind a tudományos elv, mind a pedagógiai gyakorlat a komplex elemzést vallja a járható módszernek, de a pedagógiának tisztáznia kell a komplexitás elemeit, azok viszonyát, arányítását.

Annál sürgetőbb a *komplex elemzés kérdésének* vizsgálata, mert a gyakorlatban az új keresése indítja a pedagógust a különböző eljárások kipróbálására. A sablon elleni tiltakozás nevében hívja segítségül mindazt, ami a mechanikussá merevedett eljárásokat fellazítja és a tanítást életszerűvé, hitelesebbé teheti: a „sablonokkal dolgozó szövegelemzés megöli az irodalmi alkotás művészi értékét, s passzivitásra vagy pusztán mechanikus tevékenységre kárhoztatja a tanulókat” [15]. A szempontok bizonytalanságát tárja fel MAKAY GUSZTÁV, amikor támutat arra, hogy a „tartalom és forma egységében folyó szokásos verselemzést primitívnek, tarthatatlan-

nak” mondhatták egyesek, „anélkül azonban, hogy gyakorlati útmutatást tudtak volna adni valami másfajta, magasabb rendű verselemző megoldásra.” [16] Amilyen hevesen utasítják el a tanárok a sablonokat, ugyanolyan lelkesedéssel és kritikátlanul kapnak a szokatlanhoz, hogy tanításukat vonzóvá formálják. Ezt az egészséges igényt elégítheti ki a pedagógia, amikor a szempontok arányosításával megóvja a tanárt egy egyéni sablontól (pl. egyik tanár „mániája” a hangzósság keresése, a másiké a szerkezeti elemek részletezése stb.), másrészt az egész tanítást az ötletszerűségtől. Nem közömbös az sem, hogy a tanulóknak vajon kialakul-e olyan benyomás, hogy „hol ezt nézzük, hol azt”, az a bizonytalanság, amely a művekkel való foglalkozás hitelét aláássa.

Bármiképpen alakul a módszerek arányítása, kiválasztása, csakis *olyan módszert követhet az irodalomtanítás, mely legalább két követelménynek megfelel.* Az egyik az átérthetőség követelménye, mely szerint csakis a „közolvasó” fejlettségi és műveltségi szintjével felfogható mozzanatokat tartalmazhat a pedagógiai eljárás. Mindazon módszerek, melyek speciális felkészültséget tételeznek fel, az iskolai gyakorlatban aligha alkalmazhatók, s akármilyen divatosak, éppen azért, hogy az irodalom-élvezés területéről messze viszik a tanárt-diákot, nem honosodhatnak meg az oktatásban. Amikor a tudós matematikai formulák és törvényszerűségek segítségével objektív eredményekre tör, eljárását nem követheti a tanár, aki olvasókkal s nem szakemberekkel foglalkozik.

Másrészt kimaradnak azok a módszerek is, amelyek bonyolultságuknál fogva a tanítási idő egy-egy egységébe nem foglalhatók bele. „Irodalomtanításunk „Szkül-lája” a sablonná vált, mechanikus tartalmi-formai elemzés; „Khüribdisze” a tanulók számára túl bonyolított, újszerű versértelmezések (pl. strukturális verselemzés).” [17] Ez az észrevétel valóságos veszélyekre figyelmeztet s éppen a divatos eljárásokkal kapcsolatban. A strukturális elemzés nem vagy csak igen kismértékben használható fel az oktatásban, mert az eredmények az oktatás számára semmitmondók, bár lehet, hogy a számokba, képletekbe sűrített viszonyok objektív igazságot tartalmaznak. Másrészt az ilyesfajta elemzésnek olyan hosszú az útja, hogy az oktatásban aligha lehet végigjárni, akármilyen réteg vizsgálatát tűzi ki ugyanis feladatul a tanár, azt tanítási egységben megoldani képtelenség, sőt nagyobb egységeket is túlnövő munkát kíván meg. Számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy az iskolai eljárás egyszerűsít, összevon, esetleg egyes lépéseket kihagy, de eredményeire nem redukálhat semmiféle elemzést, mert abban az esetben éppen a műelemzés folyamata vész kárba. Ekkor a tanuló úgy érezheti, hogy kész eredmények elé állítják, s az ő tevékenységét pusztán reprodukálásra redukálják. A műelemzésnek a pedagógiai tartalma többek között abból adódik, hogy maga a tanuló végezheti több-kevesebb tanári indítással és segítséggel. Ha a tanulói tevékenységet kizárjuk, lemondunk pedagógiai értékeiről, az értelmet és érzelmet mozgósító lehetőségeiről, vagyis arról, hogy az oktatásban pedagógiai céllal felhasználjuk.

Irodalomtudományunk eredményei és hiányosságai egyaránt meghatározhatják az oktatás fejlődését. Nemcsak az elemzés módszereinek kimunkálása hathat jótékonyan az iskolai gyakorlat fejlődésére, hanem azoknak a hiányosságoknak a fel-számolása is, amelyek még a laikusnak is szemet szúrhatnak. *Két kevésbé kiművelt területen nélküli jelenleg az oktatás a tudomány iránymutatását.*

Az egyik a huszadik század irodalma, pontosan az az irodalom, amely leginkább érdekelheti a fiatalokat. Nemcsak hogy klasszikusokról nem készültek monográfiák (pl. József Attila, Radnóti Miklós), a jelen irodalmáról is szórványos tájékoztatást nyújt a tudomány. Míg külföldön számos mű jelenik meg egy-egy szerzőről még az életében, nálunk csak a legutolsó időszakban történt kísérlet arra, hogy a

tudomány művelői népszerűsítsék a közelmúlt nagy alkotóit. Minél frissebb egy mű, annál inkább a tudományos elemzés-értékelés körén kívül esik, de tanterveink, tankönyveink ugyanakkor egyre nagyobb súllyal szerepeltetik a jelen irodalmát. Az eltérés magának a tudományos értékelésnek a mozgásából következik, viszont ez a magyarázata annak is, hogy az elemzések szintje ingadozó, a válogatás és értékelés sokszor önkényes. Főleg abban érezhető az eltérés, hogy a tanár régébbi elméleti fogalmakat alkalmaz, ami elemzését sokszor avulttá, érdektelenné, sőt semmitmondóvá silányítja.

Másrészt szembetűnő a prózaelemzés aránylagos elmaradottsága a verselemzéssel szemben. Míg a verselemzés fejlettsége tagadhatatlan, szaktudományi és pedagógiai művek szinte versengve mélyítik a lírai verssel való foglalkozást, addig a regényvizsgálatát kevésbé művelték ki. Lehet, hogy azzal a közfelfogással magyarázható ez az aránytalanság, mely szerint líránk világirodalmi szintű, de az oktatásban ez az egyoldalú érdeklődés nyomasztóan gátolja a fejlődést. Az is lehetséges, hogy a kisebb terjedelmű lírai művek könnyebb megoldásokat ígérnek, s ezért vállalkoznak az epikai műveknek csak részleges vizsgálatára. „A prózával már csak terjedelme miatt is nehezebb a dolog, ezért inkább csak nyelvészek nyelvi-stilisztikai elemzéseit olvashatjuk, de nem egész művekről, hanem csak szövegrészekről.” [18] Holott az epika, főleg a regény komplex tárgyalására lenne szükség, éppen a művek összetettsége miatt.

Egyébként pedagógiai irodalmunk is szegényes a regényelemzésben. Ezért van még mindig divata a tartalomelmondó, népszerűsítő műveknek, amelyek felmentik a diákot nemcsak az olvasástól, hanem a vizsgálódástól is. Míg igen sok lírai mű feldolgozását találhatjuk meg szakmódszertani lapjainkban (Magyartanítás), addig elvétve vállalkoznak a regények hasonló részletességű és mélységű tárgyalására. Joggal panaszkodik az egyik ilyen témájú cikk szerzője a helyzet tarthatatlanságáról: „Arról, hogy miért szép egy-egy vers, előadások hangzottak el a rádióban, tanulmánygyűjtemény jelent meg. Arról viszont ritkán esett szó, miért szép a novella vagy a regény, pedig a próza, ha valóban művészi, legalább annyira szép, mint a vers. Mivel pedig a statisztikai kimutatások szerint többen olvasnak prózai műveket, mint versköteteket, az epika szépségéről beszélni legalább olyan fontos, mint a vers esztétikumáról.” [19] Következtetése végletes, de rávilágít arra a visszás helyzetre, hogy a tanulókat éppen olvasmányigényük fejlesztésében nem segíti a pedagógia: „Fontos erről írni, beszélni már csak azért is, mert az olvasók többsége Jókaitól Berkesi Andrásig jutott el, s a világirodalomban Verne és Dumas művei jelentik számukra a legmagasabb csúcst. S a széppróza igazi csúcsait érthetlenség, láthatatlan homály fedi.” [20]

A módszerek, az egyes területek kiműveltsége elvezet a *problémakör magvához, amely a tudományos és az iskolai műelemzés különbségének lényegét tartalmazza*. A szaktudós objektív módszerekkel jut el igazságokhoz, amelyek függetlenek a szubjektív megítéléstől, benyomásoktól, — s főleg a befogadótól. *Az iskolai elemzés azonban éppen a befogadóval számol*, a tanulóval annyira, hogy módszereit, eljárásait annak érdekében szervezi meg, hogy minél tartalmasabbá tegye pedagógiailag. Csakis akkor van értelme a műelemzésnek, — s ezt ma, amikor annyira divatos lett, sokan el is feledik —, ha pedagógiai cél érdekében folyik. Ez a közhelynek számító különbség azonban a két elemzés fajtájának lényeges mozzanatait határolja el.

Mintegy tíz éve folyt vita arról, vajon a tudományosság vagy a pedagógiai szempont határozza meg lényegében a műelemzést, egyáltalán az irodalomtanítás gyakorlatát. A vita ma már túlhaladottnak tűnik, amikor a műelemzés fejlődésével a gyakorlat kétségtelen közelebb került a tudományos szinthez, pontosabban, az iskolai elem-

zés sokban követni tudja a szaktudomány eredményeit. A két terület primátusában végkövetkeztetésképpen a pedagógiai szempont hangsúlyozását szögezték le: „Mindenekelőtt a tudományos komponens funkcióját kell meghatározni az irodalmi nevelésben: ez a kulturált olvasók nevelésének egyik eszköze, elősegíti az irodalmi alkotás megértését azáltal, hogy alapvető tudományos ismereteket közölt róla, nem szabad azonban ezt a fő komponens rangjára emelni.” Az iskolai munka pedagógiai jellegéből következik, hogy az oktatás-nevelés céljait kell megvalósítani, s ennek kell minden mást alárendelni: „Szükséges gyakorlatilag újból meghatározni az irodalomtudományi komponens viszonyát az eszmei és esztétikai nevelés komponenséhez... s a megoldásnak az eszmei és az esztétikai nevelés komponens javára kell szólnia.” [21] Ha a nevelési-oktatási cél határozza meg a pedagógiai munka sajátosságait, s ez nem vitatható, akkor a két terület szempontjainak, eljárásainak elválásával is számolni kell.

A befogadó körül támadhatott az a vita is, amelynek során egyesek felvetették azt a kérdést, hogy egyáltalán szükség van-e elemzésre. Vajon nem káros a művek szétboncolása, elemeire szedése, amikor annak egyszerre, egészében kell élnie az olvasóban, ahogy ezt műélményében kapja és megőrzi. A vita a műelemzés javára dőlt el, de kétségtelen, hogy *a műelemzés egyik paradoxona az élmény és analízis kettőssége marad*, vagyis az a tény, hogy az iskolai gyakorlatban az egyszerű, olvasói élményt zavarja a folytonos intellektuális elvárás. A problémát nemcsak a pedagógus kénytelen a maga számára megvizsgálni, annak számára is világos, aki általában az olvasó szempontjából mérlegeli az elemzés jelentőségét: „Műelemzés sokféle van és még többféle lehetséges. Ebben a fogalomban ugyanis a műnek bármily analízisét bele kell értenünk, tehát a matematikai, statisztikai módszerekkel dolgozó (esetleg elektronikus számítógépet alkalmazó) elemzéseket is, amelyeknek azonban csak a tudományos műhelyekben és az irodalomtudomány szakemberei számára van jelentősége. Az olvasó számára nem érdekesek, se nem hasznosak ezek.” [22] PÉCZELY LÁSZLÓ a műelemzés egyik fő nehézségét az értelmi és az érzelmi felfogás konfliktusában látja: „Érthető ellenvetés a műelemzés jogosultságával szemben az, hogy az irodalmi műben mint műalkotásban — különösen a lírában — meghatározó szerepet játszanak az érzelmek, felfogásukban, „megértésükben” hasonlóképpen, viszont a műelemzés értelmi feladata elsősorban.” A gondolkodás, amely az elemzés műveletében elválik az érzelmi felfogástól, a művet másképp fogja fel, mint a műélmény: „Hogyan lehet az érzelmek nyelvén megfogalmazott lírai költeményt a fogalmi gondolkodás síkjára átvinni anélkül, hogy meg ne semmisítenők azt, ami lényegileg meghatározza?” [23] Az egyetemi oktató pedig az irodalomnak éppen az érzelmi funkcióira hívja fel a figyelmet, amikor az előadások sajátosságait elemzi: „...az irodalom — művészet. Tehát nemcsak logikai, hanem emociális funkciója is van. Sőt specifikus nevelő ereje elsősorban a funkció alapján hat az irodalmi művek képisége, képídező, fantáziát megmozgató képessége révén, amely nélkül a mű csak újságríport, száraz naplójegyzet vagy vezércikk lenne, de nem műalkotás.” [24]

A pedagógiai szempont nemcsak a módszereket határozza meg, hanem az anyag kiválasztást is bizonyos keretekbe szorítja. Emlékeztet például az a tiltakozás, amelyet a régi magyar irodalom tárgyalásának szűkítése váltott ki, főleg az idősebb tanárok részéről. Holott nyilvánvaló volt, hogy pusztán történeti érdekű műveket védtek, amikor a régi magyar irodalom emlékeit át akarták menteni a tanításba. Egyes műveknek csakis történeti érdekük van, semmiféle olvasói élményt nem keltenek. A Zalán futásának történeti jelentőségét senki sem vitatja, újabban egy monográfia az eddig legteljesebb méltatását adja, de olvasótábora a maroknyinál kevesebb. A befogadó zárja ki a történeti érdekű termékeket, bár ennek következményeit

irodalomtanításunk nem gondolta végig, és a tanulók számos művet „ismernek”, amelyet a történeti folyamat megértéséhez valóban tárgyalni kell, de amely soha nem válik műélménnyé. **BENEDEK MARCELL** kategorikusan nyilváníttja véleményét az ilyen művekkel szemben: „Aminek az értéke „inkább történeti, mint esztétikai”, azt élvezni semmiféle történeti érzék segítségével nem lehet. Az érdekes lehet kortörténeti, művelődéstörténeti, nyelvtörténeti szempontból; esetleg érdekelheti a kutatót a mesevándorlás szempontjából — de az olvasónak nincs köze hozzá.” [25]

Elsősorban az *érzelmi nevelési mozzanatot* hangsúlyozza valamennyi pedagógus, azt a komponenst, amellyel a tudományos elemzés nem számol. Nemcsak a szűkebb hatás kedvéért, hanem a tanuló általános fejlődésének perspektívájában hívja fel a figyelmet a pedagógiai szakirodalom az érzelmi nevelés jelentőségére, mely ha elmarad, az egész oktatás célját veszti. „Az alkotásokban rejlő érzelmi gazdagság kibontása: ez vezessen bennünket a műelemzések során. Ha most sem tudjuk ez iránt fogékonnyá tenni tanulóinkat, könnyen lehetséges, később sem fog sikerülni, sőt azzal is számolhatunk, hogy emelkedettebb művészi élményben sohasem lesz részük.” [26] Magát az elemzés folyamatát kell összekapcsolni érzelmi neveléssel, amely azt jelentősen módosíthatja, mert az érzelmi mozzanat bekapcsolása magát a gondolkodási folyamatot is átformálja: „A szépirodalom és az irodalmi nevelés célja arra ösztönöz minket, hogy más minőségű problémafelvető feladatokat teremtsünk, mint amilyeneket a tisztán tudományos jellegű tantárgyaknál használunk.” Lényeges, hogy „az irodalmi mű a gondolkodással együtt a tanulók képzelőerejét és fantáziáját is megragadja, érzelmeket gerjesszen.” [27] Minden olyan művel, mely értelmileg bontja részeire a műalkotást, szükségképpen háttérbe szorítja az érzelmi felfogást, de az iskolai munkában az érzelmi mozzanatoknak nemcsak kísérnie kell a gondolkodási műveletet, hanem annak befejező mozzanataként le is kell zárnia. Az értelmi művelet előkészíti a magasabb szintű műértést, de az érzelmi hatásnak magába kell foglalnia az elemzést, amelynek célja nemcsak a mű megértése, hanem magasabbrendű érzelmeket, egyéniséget megmozgató befogadása is. Minden elemzésben tehát nemcsak értelmi erőket mozgat meg a tanár, hanem az egyéniség érzelmi szféráira kell hatnia úgy, hogy az értelmi és érzelmi nevelést egyaránt szolgálja. „Az elemzés folyamatában először tudati, értelmi területeket foglalkoztatunk, mert az indulás itt is észlelés, szemlélet, erős érzelmi, élményi velejárókkal (a művészet agitativ erejéből következően).” A folyamatnak azonban ezzel nem szabad lezárulnia: „Majd ezt az élményesített ismeretanyagot, amelyet logikai ítéletek megfogalmazásával tudati síkra viszünk át, újra megerősítjük érzelmi töltéssel, úgyhogy elgondolkoztasson, állásfoglalást váltson ki, cselekvésre készítessen.” [28] Az érzelmi vonatkozások jelentőségének hangsúlyozásában egyetért valamennyi pedagógus, s összhang van ezen a téren a hivatalos előírások, tantervek és a pedagógiai szakirodalom között. Kiténik ebből az is, hogy a pedagógusnak a maga céljai megvalósításáért módosítania kell a szaktudomány elemzéseit, meg kell változtatnia bizonyos szempontjait, egyszóval ki kell alakítania sajátos eljárásait.

Abban is egyetértés tapasztalható, hogy sem a hivatalos dokumentumok, sem a szakírók nem szabják meg az iskolai elemzés menetét, inkább azt szögezik le, hogy a műveket nem lehet mechanikusan tárgyalni.

Két módszertani könyv szerzőjének a véleménye szinte szóról szóra megegyezik abban, hogy a megközelítést a pedagógus sokféle módon végezheti. **MAKAY GUSZTÁV** a középiskolai tanárok figyelmét hívja fel erre: „Mindjárt az elején azonban nyomatékosan hangsúlyoznunk kell, hogy ahány vers vagy prózai szöveg, annyiféle elemzési eljárás! Mindig a szöveghez szabott, legcélravezetőbb feldolgozási módot kell kiválasztanunk.” [29] **FRIED ISTVÁN** pedig az általános iskolai verstárgyalással

kapcsolatban szögezi le: „Ahány vers, annyifajta versmagyarázat. A költemény szövege, a szöveg jellege dönti el, hogy a vers megközelítését mely eleménél kezdjük meg.” [30] Nem arról van szó, hogy „a hozzáértő, egyszerű olvasás ugyanúgy, mint az elemző kritika — a műnek azt a komponensét, szervező központját, esztétikai gesztusát fogja fel először, mely egyúttal a műalkotás értékhordozója is, s amelyet azután igazol az aprólékos elemzés, vagy nem, s ez esetben új nyomon kell indulnia.” [31] A viszonylagosság a pedagógiai célt szolgálja, amikor a pedagógus a műnek először azt a sajátos vonását ragadja meg, amely felől hitelesebben bonthatja elemeire a művet, mintha fokozatosan, határozott rendben egymás után fedné fel a különböző rétegeket. Nemcsak a mechanikussá merevedés ellen tiltakozik a szakértő, amikor költői túlzással „ahány vers, annyi eljárás” elvét vallja. Számolnia kell a különböző olvasói élményekkel, azzal a fejlettségi fokkal, amellyel az osztályközösség rendelkezik, tudnia kell, hogy mennyi, lényegében a mű megértését segítő és mégis objektíve „felesleges” anyagot kell bevonnia munkájába, s végül ismernie kell, hogy melyik elem „fogja meg” az ifjú embert. Egyszóval pedagógiai szituációba kell helyezni az elemzést, minden következményével együtt, tehát ki kell alakítania a maga gyakorlatát, — szinte függetlenül a tudományos elemzés gyakorlatától, amikor annak csak eredményeit és egyes elemeit veszi át.

Az irodalomtudomány egyik fő kérdése az értékelés. Egyesek tagadják az érték lehetőségét, vagy legalább megvonják lehetőségei körét. RENÉ WELLEK egy újabb előadásában a műalkotás értékelésének általános nehézségeire mutatott rá: „Nemcsak egy struktúra (ti. a műalkotás), mely leírón elemezhető. Értékek összessége, amely nem tapad a struktúrához, de lényegi természetét képezi annak. Az értékeket csak ítéletalkotással lehet megragadni. Ezek az értékek a képzelet szabad akciójából születnek, azt pedig nem lehet visszavezetni a forrásokban rejlő korlátozó feltételekre, hagyományokra, életrajzi vagy társadalmi különbségekre.” [32] Az általános nehézséget — tárgyunkhoz közelebb — HENRYK MARKIEWICZ a szemléletek különbözőségében látja, mely szerint a „mű modernizáló szemlélete megvalósíthatatlan”, s különben is „ilyen perspektívában még a múlt legnagyobb művei is csalódást okoznak”. A másik véglet „a későbbi irodalmi fejlődés teljes figyelmen kívül hagyása” ugyancsak irreális. Véleménye szerint az értékítélet mércéje az lesz, hogy az író hogyan közelíti meg „a kutató által manapság elismert értékeket, tehát például egy marxista számára: viszonylagos egyetértés az emberek egymás közötti egyenlőségének gondolatával, racionalista és materialista tendenciák, az emberi sors felfogásában megnyilvánuló historizmus”. [33] Amíg az irodalomtudomány axiológiai alapozást kér számon a történeti értékeléstől, vagy a ma értékítéletét viszonyítja elmúlt korokéhoz, az oktatást az érdekli, hogy a múlt értékeit hogyan tudja a tanuló számára valóssá tenni. SÖTÉR ISTVÁN a jelen és múlt értékelésében ilyen sajátos egységet tár fel: „Az irodalomtudomány egyszerre a múlt és a jelen tudománya. Feladata: a már felfedezettnek újbóli felfedezése, — de mivel ez az újbóli felfedezés a jelen számára, a jelen igényei, szükségletei szerint valósul meg: az elmúlt kor műalkotásainak ilyen felmutatása — a jelen felfedezése is.” [34]

Az ilyen problémafelvetés csak távolabbról érdekelheti a tanárt, mégis az értékelést nem lehet megkerülnie a maga területén. Ha értékelése egybeesik az irodalomtudományával, ami többé-kevésbé a tankönyvekben is megtalálható, ezzel nem elégedhet meg. Hiába egyezik a végeredmény, az értéket bizonyítani kell, s ebben áll feladatának nehézsége. Abban az esetben, amikor történelmi jelentőségéből következtet egy mű értékére, a tanulók számára keveset mondott. Saját pedagógiai eljárásával, ráhatással meg kell győzni arról, s a meggyőzést nem helyettesítheti semmiféle tekintélyre való hivatkozás.

Az értékelés mozzanatában döntő szerepe van a műelemzésnek, mert közel hozhatja a művet a tanulóhoz, s minél távolabb áll tőle, annál nagyobb a megvilágítás, magyarázat jelentősége. *A jelen számára az irodalomtudomány értékeli a múlt hagyományait, a pedagógia pedig a fiatal nemzedék számára élővé teheti.* Számolni kell a régi művek történeti érdekével, s az is biztos, hogy elavult műveket feltámasztani reménytelen vállalkozás lenne. A múlt klasszikus értékeit azonban az elemzés újjá formálhatja azzal, hogy az ifjúsághoz élő műként juttatja el az elemzés segítségével.

Történetek kísérletek arra, hogy népszerűsítsék a hagyomány szentelte műveket, például rövidített vagy magyarázatos kiadásokban forgalmazzák. Egyes változatok, mint rádiójátékok, tv-feldolgozások néhány feledésre ítélt műről törölték le a port. Általában azonban az iskolai elemzésre vár a feladat, hogy a hagyománytól nagyra értékelt műveket megkedveltesse, sőt olvasásukra inspiráljon. Zrínyi vagy Eötvös jelentősége nyilvánvaló, ugyanakkor egyre kevesebben olvassák. A tudomány elvégezte a maga értékelését, s az iskolának kell az értékeléssel egybehangzóan megtalálni a módot, hogy a fiatal nemzedékek számára újra olvasmánnyá varázsolják ezeket a műveket — írókat. Amit az ifjú olvasó türelmetlenül elvet, néha a legkülönbözőbb okok miatt (pl. terjedelem), amit érdeklődésétől idegennek érez, azt a műelemzés újíthatja meg azzal, hogy egyes sajátos vonásainak felmutatásával vonzóvá teszi. Egy művet minden kor és nemzedék másképpen értékeli, olvas, és az oktatás biztosíthatja, hogy a múlt értékeit a mai fiatalok is korszerű szemléletben olvassák. A megismerés úgy lesz valóságossá, ha a műveket nemcsak történeti érdemük szerint tárgyalja a tanítás, hanem a tanulók számára megleveníti, arra inspirál, hogy olvasmányként közeledjenek hozzá, műélményt várjanak tőle.

Az iskolai műelemzés legfőbb forrása a tudományos elemzés, kérdés azonban, hogy csak ebből meríthet-e. A kérdés tulajdonképpen akadémikus, mert az iskolai elemzés bőven használja azokat a kiadványokat, amelyek népszerűsítő céllal készültek (pl. Miért szép?), folyóiratcikkeket, esszéket, vallomásokat, naplókat, egyszóval a tárgy körébe tartozó mindenfajta művet. Nem is beszélve a pedagógiai segédkönyvekről, amelyek éppen a gyakorlatból keletkeznek, válogatás és sűrítés révén, de lényegében olyan szinten készülnek, mint az igényes pedagógus órán végzett tárgyalásai.

Az esszé-értelmezések megítélésében megoszlanak a vélemények. KOMLÓS ALADÁR mind a tudós, mind a költő-író magyarázatát jogosnak tartja. RÓRAY GYÖRGY a verselemző költők nevében tiltakozik minden receptszerűség ellen, mert „nincs abszolút egzaktuság, nincs feltétlenül „biztos” módszer, nincs matematikai bizonyosság; a vers megfejtésének kísérletében mindig is szép és kockázatos kalandba fogunk bocsátkozni, és ha egyszer a kalandnak és a kockázatosságnak vége lenne, az egyértelmű lenne a költészet trónfosztásával.” [35] MIKLÓS PÁL véleménye szerint a költői műelemzések nem valódi elemzések, mert „nem a műről beszélnek voltaképp, hanem a mű ürügyén a (költő-kritikus) olvasó műélményének parafrázisai s mint ilyenek autonóm költői teljesítmények — csak épp nem a természet és a társadalom, hanem egy-egy alkotás a tárgyuk.” [36]

Voltaképp meddő kísérlet lenne eldönteni, hogy az esszéisztikus vagy a tudományos elemzés tud többet feltárni a műalkotásról. Különböző megközelítési mód, módszer és eszmény összevetése aligha vezethet perdöntő ítélethez, annál kevésbé, mert maga a tudományos gyakorlat egyáltalán nem tartózkodik attól, hogy költők, kritikusok eredményeit beépítse saját munkájába, s fordítva, az esszé művelője csak úgy érhet el magas szintet, ha egyúttal tudós alkat is.

Az oktatás sajátos jellegénél fogva fordíthatja a maga hasznára az írók-költők

hozadékát. Egyrészt élvezhető, világos stílusban adják elő mondandójukat, szépírói eszközökkel fogalmaznak, másrészt azt képesek tolmácsolni, amit a tanár is el akar mélyíteni, a műléményt. Ezek a „költői szépségű kritikai esszék” lehet, hogy nem igazi műelemzések, de inspiráló hatásuk tagadhatatlan. Amikor a tanár bekapcsolja munkájába az esszét, voltaképpen nem a tudományos elemzést zárja ki, hanem azt kiegészíti egy hozzáférhetőbb, invenciózus, hatásos s főleg olvasásra indító „műhelytanulmánnyal”.

Néhány problémát vizsgáltunk meg a tudományos és az iskolai műelemzés összefüggésének köréből, főleg *a pedagógia szempontjából*. A pedagógiából kell kiindulni, minthogy a kettő viszonyában az oktatás gyakorlata igazodik a tudományéhoz, bár annak felderítése sem lenne érdektelen, hogyan hat vissza az iskolai műelemzés a tudományos gyakorlatra. Számos kérdés közül néhánynak a pusztá felsorolása jelezheti *a további vizsgálat szükségességét*: a terminológia használata sok zavart idéz elő, különösen amikor a tanár-diák tudományosnak akar tűnni; van-e hitele a tanári leleménynek, — amiben nem kételkedhetünk, — csak szerepe nem tisztázott; milyen legyen a műelemzés mértéke és ezzel együtt mélysége, egy-egy vonást tárgyaljon, vagy lehet részletező, olyan is, ahol „kő kövön nem marad”; világirodalmi művek tárgyalásában mennyiben értékesíthetők az illető nemzeti irodalomtudomány eljárásai; mennyiben próbálhat ki a tanár a külföldi irodalomtudomány eredményeinek ismeretében új elemzési módszert stb.

A problémák pusztá érintése izelítőt ad arról a sokfelé ágazó, rokon területre kiterjedő összefüggésről, amely a tudományos és iskolai műelemzés között mindig megújul, egy-egy fejlődési periódusban pedig kiélezetté válik. Ennek a kapcsolatnak a vizsgálata nemcsak a pedagógia számára fontos, az irodalomtanítás ugyanis az irodalomtudomány jövője érdekében is munkálkodik. Azzal, hogy átveszi és széles körben terjeszti értékeléseit, a nemzeti közösség ízlését formálja. Azzal, hogy az ifjú nemzedéknek a korszerű tudományos eredményeket adja át, s fogékonnyá teszi teszi az ifjú olvasót a múlt értékei iránt, a további fejlődéshez szükséges társadalmi alapot teremti meg. Az irodalomtudomány eredményeit az iskola sugározza szét a szélesebb társadalmi körébe.

JEGYZETEK

- [1] KOMÁR PÁLNÉ, Irodalomtanításunk fejlődésének húsz éve. Magyartanítás 1965/2. 55.
- [2] MAKAY GUSZTÁV, Irodalomtanításunk főbb módszertani kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest 1967. 129.
- [3] A tanítás problémái
- [4] HANKISS ELEMÉR, A modern műelemző módszerekről, a verskritikákról és a tankönyvekről. Jelenkor 1971/9.
- [5] SZABÓ B. ISTVÁN, A mégis-morál nagy példája (KIRÁLY ISTVÁN: Ady Endre). Új Írás 1971/10. 120.
- [6] SÓTÉR ISTVÁN: „S mi vagyok én...” — KERESZTURY DEZSŐ Arany monográfiájáról. Kritika 1971/8. 29.
- [7] KERESZTURY DEZSŐ, Költemények magyarázata. It. 1958/3—4. 408.
- [8] SZABOLCSI MIKLÓS, Modern módszerek a műelemzésben. Jelenkor 1971/9. 823.
- [9] SZIKLAY LÁSZLÓ, Az oktatás és nevelés egysége a főiskolai irodalomtanításban. Felsőoktatási Szemle 1968/2. 106—13. — PÁLMAI KÁLMÁN, A verselemzés főiskolai módszereiről. Felsőoktatási Szemle 1968/5. 312—7. — MAKAY GUSZTÁV, Irodalomtanítás a középiskolában és a felsőoktatásban. Felsőoktatási Szemle 1968/12. 750—53.
- [10] DR. HORVÁTH KÁROLY, Az előadás szerepe a magyar irodalomtörténet egyetemi oktatásában. Felsőoktatási Szemle, 1971/7—8. 453.
- [11] PÉCZELY LÁSZLÓ, Bevezetés a műelemzésbe. Tankönyvkiadó Budapest, 1970.
- [12] SZABOLCSI i. m.
- [13] SZABOLCSI MIKLÓS, A verselemzés kérdéseihez. It. Füzetek. 57. Budapest, 1968.

- [14] BENKŐ LÁSZLÓ, Juhász Gyula „Magyar táj magyar ecsettel” c. versének stilisztikai elemzése. *Magyartanítás* 1961/5. 203.
- [15] KISS KÁLMÁN—KOMLÓSSY ÁKOS, Verselemzés a szakközépiskolában. *Magyartanítás* 1971/4—5. 166.
- [16] MAKAY GUSZTÁV, Csapdák a verselemzésben. *Magyartanítás* 1968/3. 98.
- [17] KÖVESI JÓZSEFNÉ, Gondolatok a verselemzésről Makay Gusztáv cikke nyomán. *Magyartanítás* 1968/6. 245.
- [18] MIKLÓS PÁL, Olvasás és értelem. Szépirodalmi Budapest, 1971. 187.
- [19] PÁSZTOR BERTALAN, Miért szép a Nefejejs? *Magyartanítás* 1968/6. 252.
- [20] i. m.
- [21] DR. SV. CENEK, Irodalmi nevelés az általánosan képző középiskolában. (Idézi NAGY GÉZA, A középiskolai irodalomtanítás időszzerű problémái. *Magyartanítás* 1966/2. 66.)
- [22] MIKLÓS i. m. 185.
- [23] PÉCZELY i. m. 28.
- [24] HORVÁTH KÁROLY i. m. 453.
- [25] BENEDEK MARCELL, Az olvasás művészete. Budapest, 1970. 318.
- [26] MEZEI OTTÓ, Gondolatok, tapasztalatok a műelemzésről és a fogalmazástanításáról a gimnázium első osztályában. *Magyartanítás* 1963/6. 265.
- [27] GÁL ISTVÁN, Kezdeti lépések az önálló műelemzés útján az általános iskolában az önálló és csoportmunka kombinációjával. *Magyartanítás* 1968/4—5: 211.
- [28] BÉKEI LÁSZLÓNÉ, Esztétikai nevelés a műelemző irodalomórán, *Magyartanítás* 1966/6. 280.
- [29] MAKAY i. m. 129.
- [30] FRIED ISTVÁN, Verstárgyalás az általános iskolában. A tanítás problémái c. sorozatban. Tankönyvkiadó, Budapest 1971. 12.
- [31] BOJTÁR ENDRE, Verselemzés. *Kritika* 1971/9. 18.
- [32] RENÉ WELLEK, Az irodalomtörténet bukása. *Helikon* 1971/1. 13.
- [33] HENRYK MARKIEWICZ, Az irodalomtudomány fő kérdései. *Studium Könyvek* 65. Budapest 1968. 285.
- [34] SÓTÉR ISTVÁN, Ember és műve. Budapest 1971. 18.
- [35] RÓNAY GYÖRGY, Verselemzés és strukturalizmus. *Új Írás* 1967/6. 114.
- [36] MIKLÓS i. m. 191—2.

ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ НАУЧНОГО И ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО АНАЛИЗА

Д-р. Кестхеи

Анализ литературного произведения в школе непосредственно опирается на результаты научного литературного анализа. В настоящее время в научной практике литературного анализа происходит обновление, поэтому необходимо исследование связи этих двух видов анализа. Автор подробно рассматривает те изменения, которые педагогика осуществляет в использовании научных методов и оценок. В статье указывается на то, что литературоведение не оказывает достаточной помощи педагогу в анализе романов и современных произведений. Далее ставится вопрос об использовании в школе анализов в форме эссе.

PROBLEME DES ZUSAMMENHANGES ZWISCHEN WISSENSCHAFTLICHER UND SCHULISCHER WERKANALYSE

Von Gy. Keszthelyi

Der Literaturunterricht hat die Ereignisse der Literaturwissenschaft unmittelbar auf dem Gebiet der Werkanalysen übernehmen können. Zur Zeit ist in der wissenschaftlichen Praxis der Werkanalysen eine Erneuerung zu betrachten die die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den zwei Arten der Analyse als notwendig erweist. Der Verfasser erörtert ausführlich die Veränderungen, die durch die Pädagogik in der Verwendung der wissenschaftlichen Methoden und Bewertungen durchgeführt werden. Er zeigt darauf hin, dass die Literaturwissenschaft den Pädagogen bei der Analyse der Romane und der modernen literarischen Werke wenig Hilfe leistet, dann wirft er die Frage der Anwendbarkeit der essayistischen Analysen auf.